

Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes

Inclusive education in Portuguese higher education: progress, challenges and support measures for students

L'éducation inclusive dans l'enseignement supérieur portugais: progrès, défis et mesures de soutien pour les étudiants

Educación inclusiva en la enseñanza superior portuguesa: avances, retos y medidas de apoyo a los estudiantes

Mariana Calhau de Figueiredo

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
mariana_calhau@hotmail.com

Orquídea Coelho

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
orquidea@fpce.up.pt

Amélia Veiga

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
aveiga@fpce.up.pt

Resumo: Após a revolução de 1974, o ensino superior em Portugal democratizou-se, diversificando o seu público. Este estudo investiga as políticas de inclusão das Instituições de Ensino Superior (IES) portuguesas, analisando as medidas de apoio nos seus estatutos. A análise documental de 26 estatutos revela progressos e desafios na implementação dessas medidas, evidenciando disparidades na distribuição, pouco foco psicossocial e uma abordagem predominantemente médica. A influência da autonomia institucional e a falta de legislação específica para a inclusão no ensino superior também foram identificadas, legitimando variações nas ofertas de recursos e limitando o acesso às medidas de apoio nas IES.

Palavras-chave: Inclusão; Estatutos; Ensino Superior; Práticas institucionais.

Abstract: After the 1974 revolution, higher education in Portugal democratised, diversifying the student population. This study investigates the inclusion policies of Portuguese Higher Education Institutions (HEIs), analysing support measures in their statutes. The document analysis of 26 statutes reveals progress and challenges in implementing these measures, highlighting disparities in distribution, limited psychosocial focus, and a predominantly medical approach. The influence of institutional autonomy and the lack of specific legislation for inclusion in higher education were also identified, legitimizing variations in resource offerings and limiting access to support measures in HEIs.

Keywords: Inclusion; Statutes; Higher education; Institutional Practices.

Résumé: Après la révolution de 1974, l'enseignement supérieur au Portugal s'est démocratisé, diversifiant son public. Cette étude examine les politiques d'inclusion des Institutions d'Enseignement Supérieur (IES) portugaises, en analysant les mesures de soutien dans leurs statuts. L'analyse documentaire de 26 statuts révèle des progrès et des défis dans la mise en œuvre de ces mesures, mettant en évidence des disparités dans la distribution, un faible accent sur les aspects psychosociaux et une approche principalement médicale. L'influence de l'autonomie institutionnelle et le manque de législation spécifique à l'inclusion dans l'enseignement supérieur ont également été identifiés, légitimant des variations dans les offres de ressources et limitant l'accès aux mesures de soutien dans les IES.

Mots-clés: Inclusion; Statuts; Enseignement Supérieur; Pratiques institutionnelles.

Mariana Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga - *Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 242-262 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a12

Resumen: Después de la revolución de 1974, la educación superior en Portugal se democratizó, diversificando su público. Este estudio investiga las políticas de inclusión de las Instituciones de Educación Superior (IES) portuguesas, analizando las medidas de apoyo en sus estatutos. El análisis documental de 26 estatutos revela avances y desafíos en la implementación de estas medidas, evidenciando disparidades en la distribución, poco enfoque psicosocial y una predominante orientación médica. También se identificó la influencia de la autonomía institucional y la falta de legislación específica para la inclusión en la educación superior, legitimando variaciones en las ofertas de recursos y limitando el acceso a las medidas de apoyo en las IES.

Palabras clave: Inclusión; Estatutos; Educación Superior; Prácticas institucionales.

Introdução

A história da educação ao longo dos anos tem sido marcada por um desafio persistente: a exclusão de grupos que não se encaixam no modelo tradicional estabelecido. Exemplos de discriminação no campo educacional são abundantes, abrangendo questões de raça, classe social, gênero, religião, deficiência, entre outras. Em resposta a essa exclusão sistemática, surgiu o conceito transformador da educação inclusiva, que visa garantir a participação plena e significativa de todos e todas os/as estudantes no sistema educacional (Ribeiro & Pottker, 2018).

O conceito de inclusão, que serve de base para este estudo, não se limita apenas à não exclusão de estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES). Ele abarca a educação inclusiva como um direito fundamental, garantindo não apenas o acesso à educação, mas também promovendo o bem-estar, a dignidade e a autonomia dos/as indivíduos/as. Ademais, busca a eliminação de barreiras e o fomento de práticas que assegurem o acesso à educação e a participação de todos e todas (Silva *et al.*, 2017).

Nesse contexto, uma das preocupações que orientou a nossa pesquisa foi assegurar a inclusão de todos e todas os/as estudantes que possam encontrar desafios durante sua trajetória acadêmica, sem limitar-nos a um grupo específico. Assim, neste artigo, optamos por adotar a designação “Necessidades Educativas Especiais” (NEE) para referir todos e todas os/as estudantes que demandam apoio acadêmico. Essa escolha é fundamentada no paradigma educacional delineado pelo Relatório Warnock, intitulado “*Special Educational Needs - Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*” (Warnock, 1978). O conceito de NEE abrange não apenas aqueles/as com deficiências, mas também todos e todas os/as estudantes que possam enfrentar dificuldades específicas de aprendizagem ao longo de sua trajetória educacional.

Os avanços introduzidos pela designação NEE na educação destacam-se ao reconhecer a diversidade de estudantes em todos os níveis de ensino, propondo ações educativas mais acessíveis e inclusivas para todos e todas. No entanto, é imperativo reconhecer que esta designação tem suscitado debates e críticas no contexto da educação inclusiva, pois ainda está associada às políticas da educação especial, resultando em interpretações equivocadas, estereotipadas e classificatórias dos/as estudantes. Autores como Booth & Ainscow (2002) propõem o abandono de todas as formas de classificação e nomeação de estudantes, sugerindo que o foco seja direcionado às barreiras e recursos de apoio à aprendizagem e à participação, ampliando a capacidade de inclusão nos ambientes educativos (Ainscow, 2009; Booth & Ainscow, 2002).

Embora reconheçamos que a designação NEE não seja consensual, apresente falhas e esteja em constante evolução, ela ainda é utilizada nos documentos oficiais em Portugal, bem como em muitos países da Europa, nos estatutos especiais de estudantes das IES e em estudos empíricos no campo da educação inclusiva. Por essa razão, ao longo deste artigo, optamos por empregar a designação NEE, ressaltando, contudo, a nossa adesão ao significado original de NEE, que destaca o foco nos apoios e ações inclusivas e não no défice.

Nosso interesse vai além da mera escolha da designação mais adequada aos/as estudantes. Nosso objetivo é compreender as políticas institucionais adotadas pelas IES portuguesas para acolher estudantes com NEE. Esse interesse é impulsionado pelos avanços na legislação e na promoção da educação inclusiva em Portugal nos últimos anos, porém, principalmente, pelos desafios remanescentes que exigem superação para alcançar uma inclusão efetiva no país. A história de exclusão e os estereótipos arraigados em nossa cultura dificultam a implementação plena da educação inclusiva nesse ambiente acadêmico. Como resultado, muitos/as estudantes continuam a enfrentar obstáculos, o que se reflete em taxas elevadas de insucesso e abandono, especialmente em grupos mais vulneráveis nas IES portuguesas.

Durante o decorrer de nossa pesquisa, nossa curiosidade em relação ao tema aumentou e a convicção em relação à pertinência e à importância de aprofundar o conhecimento sobre inclusão no ensino superior se fortaleceu. Reconhecemos que o contexto português se revelou particularmente interessante para o estudo da inclusão, não apenas devido aos desafios enfrentados pelos/as estudantes, mas também por conta da

recente transição democrática do país e os impactos desse processo em um setor tão tradicional e elitista, como o da educação superior.

Além dos fatores motivacionais mencionados, vale ressaltar o compromisso social e político que a inclusão representa na sociedade atual, particularmente para a promoção de uma educação verdadeiramente democrática. Nossa investigação permitiu a exploração de um tema original e relevante, considerando especialmente as lacunas que existem no contexto de ensino superior em Portugal. Nas próximas páginas, após o enquadramento teórico e metodológico que orientou a nossa pesquisa, apresentamos os resultados de uma análise documental dos estatutos de todas as IES públicas portuguesas, visando identificar os avanços e desafios presentes na documentação institucional e como isso pode impactar a experiência de inclusão dos/as estudantes com NEE. As considerações finais encerram o artigo, oferecendo também perspectivas sobre o processo de inclusão no ensino superior e fornecendo diretrizes para pesquisas futuras.

Enquadramento teórico

A educação tradicional, em seus diferentes níveis, tem sido historicamente concebida para atender a um perfil específico de estudantes, o que perpetua um modelo que tende a excluir aqueles/as que não se encaixam em um padrão de normalidade estabelecido. Mudar os valores da educação tradicional, desenvolver novas políticas educativas e transformar o sistema educacional considerando as singularidades de todos e todas, são as propostas da educação inclusiva.

A inclusão é geralmente entendida como um movimento educacional, mas também social e político (Ainscow, 2020) que valoriza a diferença entre os/as estudantes, considerando a diferença como uma condição natural no processo de escolarização. Assim, inclusão neste caso significa que todos e todas podem frequentar as mesmas aulas, que a diversidade é celebrada dentro da academia e que os/as estudantes têm o direito de participar, aprender e construir relações sociais (Cunha & Rossato, 2015).

Tendo em conta a definição multidimensional da educação inclusiva, a nossa investigação seguiu diferentes abordagens ou linhas de investigação que poderíamos sintetizar através da perspectiva abordada por Freire (2008), que aponta quatro eixos fundamentais da inclusão: o *direito fundamental*, considera que todos e todas têm o direito de estar incluídos na sociedade, independentemente do gênero, classe social, grupo social

e/ou outras singularidades individuais; *repensar a diferença e a diversidade*, consiste em uma nova forma de enxergar a diferença, reconhecendo que esta é inerente a todos e todas; *repensar a escola*, considera que o problema não está no/a estudante, mas sim na forma como a academia está organizada e no modo como funciona; *vínculo de transformação*, aponta que não basta mudar a academia, mas também os valores sociais e culturais dominantes na sociedade (Freire, 2008).

No contexto português, ao longo dos anos, tem-se observado um avanço significativo na promoção da educação inclusiva, impulsionado pelo contínuo progresso das políticas democráticas e pela influência de diretrizes internacionais. Essa trajetória é fundamentada em fatores históricos, como o movimento estudantil da década de 1960, que não só defendia os valores da liberdade e democracia associados ao fim do fascismo no país, mas também almejava a melhoria da qualidade do sistema de ensino, visando torná-lo mais democrático e acessível em Portugal (Dotta, *et al.*, 2019).

Nesse contexto de mudança e busca por uma educação mais inclusiva, a década de 1970 testemunhou os primeiros passos legislativos voltados para a promoção da educação especial no país, embora inicialmente não abarcasse o ensino superior. A publicação da Lei n.º 6/71 – Lei de Bases de Reabilitação e Integração de Deficientes impulsionou ações relacionadas à reabilitação e integração social de pessoas com deficiência. Paralelamente, a Lei n.º 5/73, que deu origem à “Reforma Veiga Simão”, estabeleceu o direito à educação de todos e todas os/as portugueses/as, incluindo medidas específicas para organizar e estruturar o ensino, além de responsabilizar o Estado pela educação especial (Stoer, 2008). Essa reforma também legitimou a expansão educacional como meio de impulsionar o desenvolvimento econômico, preparando o terreno para a transição para um regime democrático após a Revolução de Abril de 1974.

A Revolução de Abril de 1974 marcou um período de renovação em Portugal, possibilitando a consolidação do regime democrático e promovendo mudanças sociais e educacionais significativas. Essa fase foi marcada pela democratização do ensino, alargamento do acesso, melhoria da qualidade da educação, promoção da mobilidade de estudantes e internacionalização do sistema (Amaral & Magalhães, 2009; Magalhães *et al.*, 2009). A Constituição de 1976 consagrou o direito à educação e à igualdade de oportunidade para todos e todas, incluindo pessoas com deficiência (Constituição da República Portuguesa, 1976).

Em 1985, o debate no ensino superior sobre as disparidades no tratamento dos/as estudantes com deficiência, resultou na publicação do Decreto-Lei n.º 88/1985 pelo governo português, que flexibilizou alguns princípios educativos para a adaptação de estudantes nos ensinos primários e superior (Decreto-Lei n.º 88/1985, 1985; Linhares *et al.*, 2022). No mesmo ano, com a Portaria n.º 787/85, estabeleceu pela primeira vez orientações para estudantes com deficiência no ensino superior, reforçando a necessidade de garantir a igualdade de oportunidades e a integração dos estudantes neste nível de ensino. Essa portaria instituiu a fixação anual do *numerus clausus* para candidatos/as com deficiências físicas ou sensoriais, reservando um contingente específico de vagas para esses estudantes (Portaria n.º 787/85, 1985).

Importante ressaltar que, até esse ponto da história, os avanços estavam mais focados na integração das pessoas com deficiência no sistema de ensino. Em outras palavras, a responsabilidade de se adaptar à academia recaía inteiramente sobre o/a estudante. O princípio da integração guia os ideais da educação especial, exigindo que o/a estudante se adeque aos padrões de ensino consagrados ao longo do tempo, enquanto a academia e a sociedade permanecem inalteradas diante da diversidade estudantil (Cunha & Rossato, 2015).

Isso começou a mudar com a promulgação da Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE) em 14 de outubro de 1986, que introduziu modificações na estrutura das instituições de ensino, consagrando a educação especial como uma modalidade de ensino. A LBSE teve um impacto substancial nos movimentos de acesso ao ensino superior, garantindo o direito à educação e cultura para todos e todas os/as portugueses/as (Dotta, *et al.*, 2019). Seu objetivo principal é estimular a criação cultural, científica e reflexiva, formando diplomados/as em diferentes áreas de conhecimento, incentivando investigação científica e promovendo a disseminação do conhecimento para todos e todas (Lei n.º 46/86, 1986).

A partir da década de 1990, surgiu a fase chamada de inclusão, que prosperou no século XXI, trazendo consigo notáveis avanços tanto na educação quanto nas políticas voltadas para esse fim. Um marco importante foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia (UNICEF, 1990). Esta conferência enfatizou a importância de garantir que todos e todas tivessem acesso às oportunidades educativas destinadas a satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Em resposta a esses

Mariana Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga - *Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 242-262 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a12

acontecimentos, Portugal publicou o Decreto-Lei nº 319/91, que atualizou e ampliou as leis anteriores, propondo pela primeira vez a utilização da designação NEE. Além disso, o Decreto-Lei reforçou a abertura das escolas para estudantes com NEE, numa perspectiva de “escola para todos” (Decreto-Lei n.º 319/91, 1991).

Outro acontecimento marcante dessa década foi a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade” da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), realizada em Salamanca em 1994. Nessa conferência, foi elaborado um documento conhecido como “Declaração de Salamanca”. Esta declaração ofereceu diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da educação inclusiva em Portugal. O documento preconizava a adoção de um modelo de ensino que fosse propício ao sucesso de todos e todas, atento à inclusão e à diversidade, e que respondesse às singularidades de cada estudante (UNESCO, 1994).

É nesse contexto que entrou em vigor, em 1994, um dos principais normativos direcionados ao ensino superior, a saber, a Portaria n.º 216/94. Essa portaria estabeleceu um Contingente Especial de Acesso, expandindo a reserva de vagas para incluir também estudantes com NEE decorrentes de situações clínicas devidamente comprovadas por laudo médico e/ou psicológico. Essa medida representa 1% das vagas fixadas para o concurso nacional de acesso da primeira fase, para cada curso (Bonifácio *et al.*, 2022; Portaria n.º 216/94, 1994). Posteriormente, com a Portaria n.º 715/2001, ampliaram a cota para 2% das vagas fixadas na primeira fase ou duas vagas para cada curso (Portaria n.º 715/2001, 2001).

Também merece destaque outros acontecimentos internacionais, como a Carta do Luxemburgo (European Commission, 1996), que proclama o princípio não-discriminatório europeu; o Tratado de Amsterdão (European Commission, 1997), no qual a União Europeia se compromete a promover políticas de igualdade e antidiscriminação; o Enquadramento de Ação de Dakar (UNESCO, 2000), cujo principal objetivo é assegurar uma “Educação Para Todos” para cada cidadão/ã da sociedade; a Declaração de Madrid (Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, 2002), que propõe o princípio da não-discriminação e de ações afirmativas para inclusão social; e a *Flagship* de Educação para Todos (UNESCO, 2004), com foco em criar condições e programas

que possibilitem a aprendizagem de todas as crianças, independente de suas habilidades, proporcionando um ambiente escolar inclusivo.

As convenções e declarações que surgiram ao longo do tempo tiveram um impacto significativo nas preocupações e acontecimentos educacionais em Portugal. Em 2003, a Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior foi introduzida, com foco específico nesse nível de ensino. Essa legislação destacou a importância de promover o direito à igualdade de oportunidade de acesso, frequência e sucesso escolar, além de atribuir apoios sociais aos/as estudantes com NEE, especialmente aqueles/as com deficiência (Lei n.º 37/2003, 2003; Melo & Martins, 2016).

Na educação básica também surgiram avanços marcantes, como o Decreto-Lei n.º 3/2008, que substituiu o Decreto-Lei n.º 319/91 e foi entendido como um passo na direção de um pensamento e de uma prática inclusiva. O Decreto-Lei n.º 3/2008 visava a equidade educativa, tanto no acesso quanto no sucesso, e substituiu a necessidade de um diagnóstico médico ou psicológico para a elegibilidade de estudantes aos serviços de educação especial. Em vez disso, privilegiou um perfil de funcionalidade baseado em uma avaliação biopsicossocial (Decreto-Lei n.º 3/2008, 2008).

O Decreto-Lei n.º 3/2008 deu um passo importante para a concretização de uma política que garantisse a igualdade de oportunidade para todos e todas os/as estudantes, mas foi apenas em 2018, com o Decreto-Lei n.º 54/2018, que a escola inclusiva assumiu novos contornos, reconhecendo a diversidade dos/as alunos/as, preconizando a adequação dos processos de ensino às singularidades de cada aluno/a, mobilizando ações e práticas de ensino para que todos e todas possam aprender e participar da vida escolar (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018). A implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, alterado pela Lei n.º 116/2019 e pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 ampliaram o olhar para a educação inclusiva à luz da educação especial, mas ainda não apontaram o caminho. Além disso, os Decretos-Lei, mesmo assumindo um discurso comprometido com a inclusão, ainda não consideram todos os níveis de ensino, deixando de fora o ensino superior.

Para além destas legislações outros acontecimentos coincidem com o avanço da educação inclusiva em Portugal, tal como a Estratégia de Lisboa (2000) e o Comunicado de Praga (2001) são exemplos claros, concentrando-se na dimensão social e na Aprendizagem ao Longo da Vida. Adicionalmente, o Comunicado de Bergen (2005) com sua ênfase no ensino superior mais acessível, e a Agenda de Modernização (2007),

Mariana Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga - *Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 242-262 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a12

direcionado ao acesso de novos públicos nas universidades europeias, desempenharam um papel crucial na promoção da diversidade e inclusão no ambiente acadêmico.

Essa priorização de áreas decorre de uma série de compromissos assumidos pelo governo português perante agências de financiamento e outras organizações internacionais, como é o caso do Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a UNESCO. Além disso, o estabelecimento da Área Europeia de Ensino Superior promovida pelo Processo de Bolonha e em alinhamento com as políticas europeias voltadas para o aprimoramento das qualificações dos/as cidadãos/ãs europeus/ias, juntamente com a mais recente implementação do Espaço Europeu de Educação 2025, também exercem influências direta e indireta nas agendas políticas nacionais relacionadas à expansão do acesso aos sistemas educativos e à diversificação de seus públicos (Veiga *et al.*, 2014).

O impacto do avanço na legislação portuguesa e a implementação de programas de ação afirmativa resultou no aumento do número de inscrições de estudantes com NEE no ensino superior em Portugal. De acordo com a Direção Geral de Ensino Superior (DGES, 2021), houve um incremento de 20% desses/as estudantes entre 2017/18 e 2018/19, totalizando 1.978 novas matrículas nas IES. Esse dado representa um aumento de 67% em comparação com os números de 2011/12, quando o total de matrículas era de 1.184 estudantes.

Apesar do animador aumento da participação de estudantes com NEE no ensino superior, diversos desafios marcam o percurso desses/as estudantes. Autores como Martins *et al.* (2018a) destacam as múltiplas dificuldades enfrentadas por estudantes com NEE no processo de inclusão, incluindo barreiras físicas e pedagógicas, a escassez de investimento em tecnologias de apoio, e a falta de recursos pedagógicos e acessibilidade.

A inclusão de estudantes com NEE ainda representa um desafio significativo para as IES. Contudo, é crucial compreender, como destaca Freire (2008: 5), que a inclusão é um

“direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, por uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características.”

Além disso, é fundamental destacar a acessibilidade como um direito fundamental no contexto educativo, envolvendo o acesso à educação de qualidade, adaptação do currículo e da avaliação às singularidades de todos e todas, e garantindo acesso adequado aos espaços físicos, comunicacionais, metodológicos, instrumentais, programáticos, atitudinais e digitais, tanto dentro quanto fora da sala de aula (Sasaki, 2009).

No âmbito do ensino superior, torna-se crucial promover e incentivar a inclusão e a acessibilidade, garantindo que os benefícios e retornos desse segmento educacional sejam acessíveis a toda a população, impulsionando, assim, o desenvolvimento global da sociedade. Nesse sentido, é responsabilidade dos governos e das IES criar as condições necessárias para que todas as pessoas tenham acesso aos espaços sociais, ao currículo e aos ambientes, envolvendo elementos materiais, tecnológicos e a adequação de espaços e equipamentos, entre outras possibilidades.

Na busca por assegurar um ensino superior inclusivo, algumas IES têm implementado estatutos especiais para estudantes com NEE, visando garantir a inclusão e acessibilidade de seus/suas estudantes. Assim, diversas universidades e institutos politécnicos têm procurado adotar medidas de apoio adequadas às singularidades desse público. Diante desse cenário, emerge a questão central que orienta nosso trabalho: *quais são as características das políticas institucionais adotadas pelas IES para acolher os/as estudantes com NEE?*

Método

Com o objetivo de analisar as medidas de apoio à inclusão e acessibilidade propostas nos estatutos especiais de estudantes das IES públicas portuguesas, recorreremos a uma investigação qualitativa, conduzida por meio de uma análise documental dos estatutos especiais de estudantes de 26 IES públicas portuguesas. Escolhemos estudar esses estatutos por constituírem uma documentação oficial das IES e por servirem como instrumento de suporte à inclusão e acessibilidade de estudantes, garantindo ações compensatórias e deliberações institucionais.

A coleta de dados foi conduzida em duas etapas fundamentais: 1) definição dos procedimentos e técnicas para a apreensão dos documentos e 2) compreensão e análise dos estatutos selecionados. No primeiro momento, estabelecemos critérios de inclusão e exclusão para os documentos a serem analisados nesta pesquisa. Os critérios de inclusão

Mariana Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga - *Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 242-262 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a12

para os estatutos foram: direcionamento ao público-alvo composto por estudantes com NEE ou que necessitam de apoio acadêmico, caráter de instituição pública, posse de um estatuto próprio e reconhecimento pela DGES e pelo Balcão IncluirES como um estatuto voltado para inclusão de estudantes.

A DGES disponibiliza, em sua página na internet, o Balcão IncluirES, um programa promovido pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, que concentra informações sobre apoios para inclusão no ensino superior em Portugal, bem como os *links* dos estatutos de estudantes das IES portuguesa. O Balcão IncluirES é um portal importante para acesso aos conteúdos desenvolvidos para inclusão no ensino superior, no nosso caso, os estatutos.

O *corpus* documental foi constituído pelos estatutos das IES portuguesas disponíveis no Balcão IncluirES, abrangendo um total de 12 universidades – *Universidade dos Açores, Universidade do Algarve, Universidade de Aveiro, Universidade da Beira Interior, Universidade de Coimbra, Universidade de Évora, Universidade de Lisboa, Universidade da Madeira, Universidade do Minho, Universidade do Porto, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e Universidade Nova Lisboa* – e 14 institutos politécnicos – *Instituto Politécnico de Beja, Instituto Politécnico de Bragança, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, Instituto Politécnico de Coimbra, Instituto Politécnico da Guarda, Instituto Politécnico de Leiria, Instituto Politécnico de Lisboa, Instituto Politécnico do Porto, Instituto Politécnico de Portalegre, Instituto Politécnico de Santarém, Instituto Politécnico de Setúbal, Instituto Politécnico de Viana do Castelo e Instituto Politécnico de Viseu*. Foram excluídos três institutos politécnicos por não apresentarem documentação própria e partilham os mesmo estatutos das universidades de mesma localidade, sendo eles: *Instituto Politécnico de Aveiro, Instituto Politécnico de Faro e o Instituto Politécnico de Évora*. Os estatutos selecionados foram publicados e/ou atualizados entre 2008 e 2022 e podem ser consultados no *site* da DGES e do Balcão IncluirES.

Para analisar os dados, recorreremos à uma análise de conteúdo, que engloba um conjunto de técnicas destinadas a analisar comunicações, com o objetivo de enriquecer a interpretação dos dados coletados (Bardin, 2006). Conforme proposto por Bardin (2006) o trabalho seguiu três etapas de planejamento: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos dados.

Na pré-análise foram selecionados os documentos a serem analisados. No segundo momento, utilizando o *software* NVivo, realizou-se a exploração do material, codificando os dados, agregando unidades e criando categorias, sendo elas: a) *apoios para acessibilidade*, b) *apoios acadêmicos* e c) *apoios psicossociais*. A Tabela 1 resume as codificações realizadas nos documentos.

Tabela 1: Matriz conceitual das categorias

Categorias	Descrição	Tipo de apoio
a) Apoios para acessibilidade	Intervenções destinadas a eliminar barreiras que restringem a participação acadêmica de todos e todas os/as estudantes.	Acesso a informações e equipamentos, atribuição de espaços, condições especiais de frequência e serviços de transporte.
b) Apoios acadêmicos	Intervenções destinadas ao acompanhamento e apoio dos processos de ensino-aprendizagem.	Implementação de gabinetes de apoio acadêmico (apoio ao docente, estudantes, atitudinal e pedagógico) e regimes de avaliação.
c) Apoios psicossociais	Intervenções destinadas à garantia da permanência e conclusão do curso acadêmicos.	Apoio psicossocial e psicopedagógico, atribuição de alojamentos e bolsa de estudo.

E, na última etapa, realizou-se o tratamento dos dados, descobrindo tendências e sistematizando a análises dos estatutos especiais de estudantes.

Resultados e discussão

Através da análise de conteúdo, foi possível identificar algumas tendências gerais, além de algumas diferenças, nos estatutos especiais de estudantes das 26 IES estudadas. Os documentos revelaram uma preocupação por parte das IES na implementação de medidas de apoio à inclusão de estudantes, evidenciando um entendimento abrangente acerca das NEE. As ações promovidas pelas IES são diversas, com o foco principal na garantia de atendimento, melhoria das condições de acessibilidade e mobilidade, atenuação das condições de frequência e avaliação, além de oferecer apoios psicossociais e econômicos.

Verificamos que a maioria dos apoios propostos nos estatutos está focada em iniciativas relacionadas a *apoios para acessibilidade*. Todos os documentos analisados, abrangendo 100% das IES, abordam medidas para promover a acessibilidade

arquitetônica, que incluem melhorias nas instalações, priorização no atendimento nos serviços da instituição, estacionamento gratuito e seleção estratégica de salas de aula ou locais de estágio. Em seguida, há a acessibilidade comunicacional, relacionada à disponibilização de materiais na biblioteca em formatos alternativos e o acesso à informação. Também observamos a acessibilidade metodológica, associada a adaptações nos recursos pedagógicos, apoio especializado e adaptação do processo de ensino e aprendizagem, incluindo adaptações nas avaliações, prazos estendidos para entrega de trabalhos e o acesso a épocas especiais de exames. Verificamos também a acessibilidade instrumental, envolvendo o fornecimento de equipamentos e recursos digitais adaptados. Observamos ainda a acessibilidade atitudinal, com foco na consciëntização e sensibilização para a diversidade no ambiente acadêmico. Por fim, a acessibilidade digital destaca as adaptações em plataformas e serviços digitais.

A segunda área mais enfatizada em todos os estatutos analisados, englobando 100% das IES, é a de *apoios acadêmicos*, que abarca recursos para aprendizagem e participação acadêmica dos/as estudantes. Os recursos para aprendizagem envolvem a identificação das singularidades dos/as estudantes, a aplicação de estratégias pedagógicas personalizadas, adaptações curriculares e a aquisição de recursos educacionais. Os/as estudantes também têm a possibilidade de gravar as aulas, contar com o suporte de intérpretes de língua gestual e beneficiar-se de sessões de orientação personalizada. No que diz respeito aos recursos para participação dos/as estudantes, algumas instituições desenvolvem serviços de apoio com o propósito de acolher estudantes, organizar os apoios para inclusão na instituição e oferecer suporte aos/as docentes e técnicos/as.

Outra tendência destacada nos documentos é a ênfase nos *apoios psicossociais*, voltados para facilitar o acesso e o sucesso na educação superior, por meio da concessão de bolsa de estudo, auxílio alimentação e auxílios financeiros. Algumas instituições asseguram prioridade na alocação de alojamentos e no acesso a atendimentos prioritários nas cantinas, bares e outros serviços da instituição. Além disso, destaca-se a disponibilização de recursos específicos relacionados ao apoio pedagógico, emocional e social, oferecendo serviços psicopedagógicos, psicossociais e médicos aos/as estudantes.

No entanto, chama a atenção a ausência de referências aos *apoios psicossociais* em contraste com outras categorias de suporte mencionadas anteriormente. Apenas 26% das IES mencionam essa categoria de suporte nos seus estatutos. Nos documentos analisados,

frequentemente encontramos apenas breves menções ou até mesmo a total falta de informações sobre essa área de apoio. Da mesma forma, percebemos que tanto os apoios para acessibilidade quanto os apoios académicos não são distribuídos de maneira equitativa entre todas as IES. Essa disparidade sugere decorrer da ausência de legislação nacional que contemple as singularidades e a diversidade no ensino superior, deixando a cargo de cada IES a definição e implementação das medidas de suporte que considerarem adequadas à sua realidade.

Adicionalmente, as IES possuem autonomia institucional, o que lhes confere a liberdade para implementar os apoios que considerem necessários e adequados às singularidades de seus/as estudantes. Essa autonomia parece também refletir nas discrepâncias observadas nos estatutos especiais e na distribuição dos apoios destinados aos/as estudantes.

As IES portuguesas gozam de autonomia científica, pedagógica, cultural e disciplinar (DGES, 2022). Isso significa que cada instituição tem a liberdade de escolha na construção dos seus estatutos e na enunciação dos seus objetivos pedagógicos e científicos (Nascimento & Cabrito, 2017). A autonomia institucional cria algumas dificuldades à capacidade de intervenção do governo em adotar políticas mais transversais, uma vez que as IES são independentes para definir as suas estratégias em relação às ações para inclusão e acessibilidade (Amaral, 2007; Melo & Martins, 2016).

A autonomia das IES foi adotada como um sistema de regulação para orientar politicamente os sistemas públicos, as universidades e os politécnicos (Veiga *et al.*, 2014), visando implementar modelos de governança capazes de responder à competitividade do mercado e aos interesses das próprias instituições. Embora a autonomia das instituições seja importante, é fundamental que os governos atuem de forma a garantir que os direitos de todos e todas sejam atendidos (Amaral, 2007). Nesse sentido, a criação de marcos regulatórios que fortaleçam as ações para inclusão no ensino superior parece ser crucial para equidade de todos e todas.

A autonomia das IES na elaboração dos seus estatutos reflete-se também em algumas diferenças significativas na distribuição dos apoios previstos para os/as estudantes. Nota-se que o número de apoios oferecidos nos estatutos dos institutos politécnicos é maior em comparação com as universidades. Essa discrepância pode ser explicada pelo fato de que os documentos dos politécnicos são mais detalhados e contêm

práticas mais específicas. Além disso, sua implementação ou atualização ocorreu em anos mais recentes, de 2016 a 2021, em comparação com as universidades, cujos documentos datam de 2008 a 2020, abordando práticas inclusivas e acessíveis de maneira mais generalista (Antunes *et al.*, 2020).

Outro ponto relevante é a predominância da perspectiva médica em todos os estatutos analisados, juntamente com a exigência de comprovativos médicos e psicológicos para solicitar o estatuto especial, destacando-se como um aspecto suscetível de melhoria. O abandono do foco exclusivo no diagnóstico médico pode incentivar as IES a progredirem em direção a uma abordagem educacional mais alinhada com a verdadeiramente inclusão, levando em consideração a singularidade de todos e todas os/as estudantes. Em outras palavras, priorizar uma perspectiva educacional sobre a médica pode favorecer o acesso e a inclusão de todos e todas os/as estudantes, independentemente de suas singularidades.

Reconhecemos que a criação e implementação dos estatutos especiais de estudantes sugere um esforço das IES portuguesas na promoção de uma educação superior mais inclusiva. No entanto, a literatura ainda evidencia a existência de dificuldades na inclusão, tanto no acesso quanto na permanência de estudantes com NEE na educação superior (Martins, *et al.*, 2018b; Melo & Martins, 2016). Portanto, é importante que os documentos institucionais se atualizem constantemente, para que as IES estejam preparadas pedagogicamente e para legitimar o direito de todos e todas à inclusão (Melo & Martins, 2016).

Considerações finais

A análise dos estatutos das IES em Portugal revela um compromisso substancial com a inclusão de estudantes, especialmente aqueles/as com NEE. Esses documentos refletem uma abordagem multifacetada, apresentando uma variedade de medidas de apoio que visam garantir a acessibilidade, apoio acadêmico e psicossocial aos/as estudantes. Tal compromisso é fundamental não apenas para cumprir com as exigências legais, mas também para promover uma cultura inclusiva que reconhece e valoriza a diversidade dos/as estudantes.

Contudo, a análise detalhada desses estatutos também destaca a existência de desafios significativos no processo de inclusão. Uma das principais lacunas identificadas

é a ausência de apoios psicossociais em muitos dos documentos, indicando uma possível falta de consideração com as múltiplas necessidades socioemocionais e até financeiras que um/a estudante pode enfrentar ao longo do seu percurso académico. Além disso, a distribuição desigual das medidas de apoio entre as IES evidencia uma disparidade na capacidade de respostas das instituições, o que pode resultar em uma experiência diferenciada para os/as estudantes com NEE, dependendo da instituição que frequenta.

Essa discrepância na atribuição de apoios pode ser atribuída, em parte, à ausência de uma legislação nacional específica que regulamente a inclusão no contexto do ensino superior. A autonomia institucional das IES também desempenha uma papel importante nesse aspecto, permitindo que cada instituição desenvolva suas próprias estratégias de inclusão, o que pode resultar em variações significativas na qualidade e na disponibilidade dos recursos de apoio.

Um aspecto crítico que emerge dessa análise é a prevalência da abordagem médica na atribuição de apoios aos/as estudantes com NEE. Muitos dos estatutos analisados exigem uma avaliação médica ou psicológica para a concessão de medidas de apoio, o que pode criar barreiras adicionais para o acesso a esses recursos. Essa prática, além de reforçar estereótipos e estigmas associados às deficiências, também pode limitar o acesso de estudantes que não possuam diagnóstico formal, mas que ainda enfrentam desafios significativos de aprendizagem.

Para avançar na promoção da inclusão, é imperativo que as IES atualizem constantemente seus documentos institucionais, incorporando as melhores práticas e abordagens inclusivas no ensino superior. A implementação de políticas abrangentes e a criação de marcos regulatórios específicos para inclusão são cruciais para garantir a equidade e o acesso de todos e todas os/as estudantes no ensino superior em Portugal. É essencial que tais políticas busquem assegurar uma distribuição mais equitativa das medidas de apoio entre as IES, de modo que todos e todas os/as estudantes possam beneficiar de práticas inclusivas, independentemente da região do país em que esteja a estudar. Essas medidas devem ser fundamentadas em evidências, orientadas para as necessidades dos/as estudantes e alinhadas com as diretrizes (inter)nacionais para inclusão educacional. Adicionalmente, é essencial considerar o abandono do paradigma médico, visando uma abordagem mais holística e centrada no/a estudante.

Mariana Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga - *Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 242-262 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a12

É relevante ressaltar que a existência de estatutos nas IES em Portugal não nos permite afirmar categoricamente que os apoios em análise são verdadeiramente inclusivos. Estudos mais aprofundados são necessários para avaliar a eficácia dessas práticas na promoção da inclusão no ensino superior. Recomenda-se complementar essas informações com a análise da experiência de estudantes, docentes e técnicos/as em relação à educação inclusiva. Entrevistas, inquéritos por questionários e/ou grupos focais podem oferecer *insights* valiosos sobre as percepções, experiências e desafios enfrentados por diferentes membros da comunidade acadêmica em relação à inclusão no ensino superior. Essas abordagens qualitativas e quantitativas podem identificar existentes e áreas que necessitam de melhorias na promoção da inclusão nas IES portuguesas, avançando assim em direção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

Fontes

CONGRESSO EUROPEU DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (2002), *Declaração de Madrid: a não-discriminação e a ação afirmativa resultam em inclusão social*, Madrid.

Constituição da República Portuguesa (1976). Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, *Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo*.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, *Estabelece o regime especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais*.

Decreto-Lei n.º 88/1985, de 1 de abril, *Aplica aos alunos dos ensinos primário e superior o regime constante do Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio, com as necessárias adaptações*.

DGES (2022), *Autonomia*. Disponível em: <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/autonomia>
DGES (2021), *Principais resultados do inquérito às NEE no ensino superior – 2017/2018*, Lisboa, DGEEC.

Mariana Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga - *Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n.º 1. 2024. 242-262 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a12

EUROPEAN COMMISSION (1996), *Charter of Luxembourg*. Retrieved from: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/CHARTER-of-LUXEMBOURG-November-1996.pdf>

EUROPEAN COMMISSION (1997), *Treaty of Amsterdam amending the Treaty on European Union, the treaties establishing the European Communities and certain related acts*. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A11997D%2FTXT>

Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto, *Estabelece as bases do financiamento do ensino superior*.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, *Lei de Bases do Sistema Educativo* <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Portaria n.º 715/2001, de 12 de julho, *Aprova o regulamento do concurso nacional de acesso e ingresso no ensino superior público para a matrícula e inscrição no ano lectivo de 2001-2002*.

Portaria n.º 216/94, de 12 de Abril, *Aprova o regulamento do concurso nacional de acesso ao ensino superior para a matrícula e inscrição no ano lectivo de 1994-1995*.

Portaria n.º 787/85, de 17 de outubro, *Determina que seja estabelecido, por despacho ministerial anual, um acréscimo ao numerus clausus estabelecido, destinado exclusivamente ao ingresso no ensino superior de candidatos portadores da respectiva habilitação legal e que sejam deficientes físicos ou sensoriais*.

THE WARNOCK REPORT (1978), *Special education needs report of committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*, London, Her Majesty's Stationery Office.

UNESCO (1994), *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção: Na área das necessidades educativas especiais*, Salamanca, UNESCO, Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

UNESCO (2000), *Educação para todos: o compromisso de Dakar*, Brasília, UNESCO, CONSED.

UNESCO (2004), "PRELAC: a path toward education for all", *PRELAC Journal*, n. 0, pp. 7-12. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137293_eng

Mariana Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga - *Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 242-262 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a12

UNICEF (1990), Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Tailândia, UNICEF. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

Referências bibliográficas

AINSCOW, Mel (2009), “Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada” in Osmar Fávero *et al.* (orgs.), *Tornar a educação inclusiva*, Brasília, UNESCO, ANPED, pp. 11-24.

AINSCOW, Mel (2020), “Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences”, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, vol. 6, n.1, pp. 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

AMARAL, Alberto (2007), “A reforma do ensino superior português” in Conselho Nacional de Educação (ed.), *Políticas do ensino superior: quatro temas em debate*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação, pp. 17-37.

AMARAL, Alberto; MAGALHÃES, António (2009), “Between institutional competition and the search for equality of opportunities: access of mature students”, *Higher Education Policy*, vol. 22, pp. 505-521. <https://doi.org/10.1057/hep.2009.15>

ANTUNES, Ana Pereira; RODRIGUES, Débora; ALMEIDA, Leandro; RODRIGUES, Sandra Estêvão (2020), “Inclusão no ensino superior português: análise do enquadramento regulamentar dos alunos com necessidades educativas especiais”, *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, vol. 9, n. 3, pp. 397-422.

BARDIN, Laurence (2006), *Análise de conteúdo*, Lisboa, Edições 70.

BONIFÁCIO, Evangelina; CASTANHEIRA, Luís; MESQUITA, Cristina; SILVA, Elisabete Mendes (2022), “TUT4IND: uma proposta de inclusão educativa no ensino superior” in Carmen Cavaco (dir.), *Educação e idades da vida: problemáticas de investigação e desafios na sociedade contemporânea*, Lisboa, AFIRSE.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel (2002), *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

CUNHA, Roseane; ROSSATO, Maristela (2015), “A singularidade dos estudantes com deficiência intelectual frente ao modelo homogeneizado da escola: reflexões sobre o

Mariana Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga - *Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 242-262 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a12

processo de inclusão”, *Revista Educação Especial*, vol. 28, n. 53, pp. 649-664. <https://doi.org/10.5902/1984686x16288>

DOTTA, Leanete Thomas; LOPES, Amélia; LEITE, Carlinda (2019), “O Movimento do Acesso ao Ensino Superior em Portugal de 1960 a 2017: Uma Análise Ecológica”, *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 27, n. 146, pp. 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4195>

FREIRE, Sofia (2008), “Um olhar sobre a inclusão”, *Revista da Educação*, vol. 16, n. 1, pp. 5-20.

LINHARES, Ana Cláudia; COIMBRA, Eric Araujo; LAMAR, Adolfo Ramos (2022), “A inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior: uma perspectiva comparativa Brasil-Portugal”, *Rein! Revista Educação Inclusiva*, vol. 7, n. 2, pp. 453-477.

MAGALHÃES, António; AMARAL, Alberto; TAVARES, Orlanda (2009), “Equity, access and institutional competition”, *Tertiary Education and Management*, vol. 15, n. 1, pp. 35-48. <https://doi.org/10.1080/13583880802700040>

MARTINS, Maria Helena; BORGES, Maria Leonor; GONÇALVES, Teresa (2018a), “Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university”, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 22, n. 5, pp. 527-542. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299>

MARTINS, Maria Helena; BORGES, Maria Leonor; GONÇALVES, Teresa (2018b), “Desafios da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: para onde vamos?” in António Fragoço & Sandra Valadas (coord.), *Estudantes não-tradicionais no ensino superior*, Coimbra, CINEP/IPC, pp. 145-166.

MELO, Francisco Vieira; MARTINS, Maria Helena (2016), “Legislação para estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões”, *Acta Scientiarum. Education*, vol. 38, n. 3, pp. 259-269. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i3.30491>

NASCIMENTO, Ana; CABRITO, Belmiro (2017), “A autonomia do ensino superior português entre a lei e a prática – estudo de caso múltiplo”, *Revista Educação em Questão*, vol. 55, n. 45, pp. 42-73. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n45ID12745>

RIBEIRO, Dirceu de Godoy; POTTKER, Caroline Andrea (2018), “Educação especial: uma breve revisão terminológica”, *Uningá Review*, vol. 33, n.3, pp. 29-38.

Mariana Figueiredo, Orquídea Coelho e Amélia Veiga - *Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 242-262 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a12

SASSAKI, Romeu Kazumi (2009), “Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação”, *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, vol. 12, n. 2, pp. 10-16.

SILVA, Berenice M^a Dalla Costa da; PEDRO, Vanize Dalla Costa; JESUS, Eliane Maria (2017), “Educação Inclusiva”, *Revista Científica Semana Acadêmica*, vol.1, n. 99, pp. 1-11.

STOER, Stephen Ronald (2008), “A Reforma de Veiga Simão no Ensino: Projecto de desenvolvimento social ou <<disfarce humanista>>?”, *Educação, Sociedade & Culturas*, vol. 26, pp. 17-48.

VEIGA, Amélia; MAGALHÃES, António; SOUSA, Sofia; RIBEIRO, Filipa; AMARAL, Alberto (2014), “A reconfiguração da gestão universitária em Portugal”, *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 41, pp. 7-23. <https://doi.org/10.34626/esc.vi41.289>